

Las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos

Rosario Peley*, **Roselia Morillo**** y **Elizabeth Castro*****

Resumen

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son esenciales en el desarrollo de competencias para el aprendizaje. A través de éstas, se pretende lograr la integración del alumno en el proceso de enseñanza –aprendizaje. De manera que el alumno puede convertirse en un ente activo que incorpora conocimientos y experiencias nuevas, y las aulas, en efectivos “talleres” ó “laboratorios” de expresión. De allí la importancia de este artículo, el cual tiene como propósito analizar las estrategias instruccionales para el desarrollo de habilidades y destrezas cognoscitivas orientadas a generar un aprendizaje significativo en los alumnos de la primera etapa de básica, implementadas a través de la acción docente en el aula.

Palabras clave: Estrategias Instruccionales, práctica pedagógica, gestión, aprendizaje significativo.

Instructional Strategies and the Achievement of Significant Learning

Abstract

Teaching-learning strategies are essential to developing learning competences; through them, it is hoped that the student will be integrated into the teaching-learning process, so that he/she can become an active

* Profesora asociado. Investigadora de LUZ. Magister en Planificación Educativa.
E-mail: rospeley@intercable.net.ve

** Profesora titular. Investigadora de LUZ. Doctora en Ciencias Humanas.
E-mail: roseliamorillo@yahoo.com

*** Profesora titular. Investigadora de LUZ. Doctora en Ciencias Gerenciales.
E-mail: lizcas@intercable.net.

entity who incorporates knowledge and new experiences and classrooms can effectively become “workshops” or “laboratories” of expression. Based on these concepts, this article proposes to analyze instructional strategies for developing abilities and cognitive skills in order to generate significant learning in students of the first stage of basic education, implemented through teacher action in the classroom.

Key words: Instructional strategies, pedagogical practice, management, significant learning.

Introducción

En los países latinoamericanos muchos de los problemas de la educación básica radican en la implementación del modelo curricular, ya que, como resalta Stone Wiske, (1999) “la práctica pedagógica se basa, en su mayoría, en la presentación de información nueva al grupo en forma simultánea” (p. 108). En esta práctica pedagógica, se le resta importancia al nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes, en correspondencia con sus limitaciones.

Otra carencia en educación básica, está constituida por la falta de incentivo o motivación al alumno, presentes en el poco interés que le brinda el sistema a la formación de hábitos de estudio, al desarrollo de habilidades numéricas, lenguaje abstracto y estrategias de enseñanza, (Centro para la Planificación Educativa, 1997), esta situación conlleva a formar individuos con poco desarrollo de su capacidad de síntesis y análisis, y con un bajo nivel de comprensión (SINEA, 1998), podríamos inferir la existencia de fallas en la conducción de los procesos que involucra la formación del estudiante, lo cual orienta a actuar en varias direcciones. Por una parte permitirá a los docentes hacer una reflexión profunda acerca de las estrategias instruccionales aplicadas en el aula y su incidencia en el desarrollo de habilidades y destrezas cognoscitivas para el logro de un aprendizaje permanente.

Por otra parte, la falta de reflexión sistemática de los docentes sobre experiencias anteriores de los alumnos es otra dificultad, como lo señala González (2000), lo cual acarrea otras debilidades como el no darle la importancia necesaria al conocimiento previo que tienen los alumnos sobre contenidos y áreas específicas tratadas con antelación, logrando con esto que el alumno no encuentre importancia alguna a los contenidos ya tratados, puesto que no los consideran ni útiles ni significativos, coartando así la oportunidad de relacionar su experiencia con el contex-

to, defender sus puntos de vista de manera adecuada y compartir sus experiencias académicas y no académicas con la familia y la comunidad.

Con relación a lo señalado anteriormente, se hace necesario destacar algunos de los factores que repercuten en la calidad de la educación básica, al respecto el Centro de Investigaciones y Acción Educativa Latinoamericana (CINAEL) (1997), destaca que ésta se ve afectada entre otras por la desnutrición, el ambiente reinante de pobreza cultural, programas ambiguos, objetivos superficiales y por los métodos y estrategias inoperantes y tradicionales que aplican algunos docentes.

En este sentido, la UNESCO (1992), informa que existe una desarticulación entre los países industrializados y los que están en vías de desarrollo, que se manifiesta en la manera como se vienen conduciendo los sistemas educativos y las instituciones que lo conforman, respecto a la aplicabilidad de los conocimientos que se imparten para obtener los resultados adecuados, relacionados a la calidad y actualización de la educación en estos países. Esta situación de crisis educativa en el contexto latinoamericano se manifiesta por: (a) La demanda de educación por parte de un elevado número de alumnos y la poca capacidad física (colegios, aulas, espacios de recreación); (b) El desconocimiento por parte del docente de estrategias didácticas participativas que permitan al alumno ser actor de su propio aprendizaje y desarrollar sus habilidades y destrezas cognoscitivas; (c) Se percibe que la acción mediadora del docente latinoamericano es inadecuada, lo cual repercute negativamente en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje; como se destacó en el Seminario Internacional sobre Desarrollo y Efectividad del Aprendizaje (Universidad Nacional de México) (1996); (d) La mala o deficiente formación que se imparte en la actualidad en el nivel de educación básica, la cual se refleja en la insuficiente preparación de los estudiantes del nivel ya antes mencionado, lo cual ha acarreado un gran desinterés en los estudiantes, cuestión que se observa de manera muy marcada en la educación actual; (f) La falta de hábitos de estudios, carencia de habilidades numéricas, como lo ha señalado el CENAMEC (1995).

En concordancia con estos planteamientos, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (1999), señala la separación que existe entre la teoría y la práctica, por el divorcio que se da entre los planificadores y los administradores, por las distancias que genera el dualismo sujeto-objeto, el maestro va por un lado y el alumno por

el otro. Dicho contexto de divorcios y separaciones hace imposible lograr la pertinencia de los aprendizajes y flexibilizar el currículo. Dada esta situación, es fundamental que el docente, los directivos y la comunidad asuman la responsabilidad compartida que sus actuaciones tienen sobre el éxito de los estudiantes.

Por las razones expuestas resulta ineludible replantear la situación actual de la educación, proponiendo nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, se debe brindar una mayor atención a la práctica pedagógica como lo señala González (2000). Para dar respuesta a esta necesidad surge el Proyecto Educativo Nacional, el cual pretende generar cambios positivos en la educación venezolana, la cual se centra, en la actualidad, en la transmisión de información del docente y la acumulación de ésta por parte del alumno, además de la poca pertinencia del sistema educativo con el modelo de desarrollo económico del país, al igual de la poca relación de la educación con el entorno del educando.

De lo anterior se infiere que la educación impartida en la actualidad no conduce hacia un aprendizaje significativo, es decir, se debe hacer un análisis profundo de todo el hecho educativo tomando en cuenta la situación y los requerimientos de un país en vías de desarrollo, en el cual se deben considerar las exigencias de una sociedad en transformación dentro de un mundo que experimenta cambios acelerados. Como señalan Díaz y Hernández (1998: 1), "Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento o contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros" son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula". Se hace necesario que el docente, en su propia aula y en su escuela reflexione sobre la metodología de trabajo en su praxis pedagógica y diseñe acciones dirigidas al logro de aprendizajes significativos y permanentes en sus alumnos.

Almarza (1997), destaca que otros de los aspectos evidenciados en la educación actual, lo constituyen la carencia de una atención individualizada, el uso de estrategias instruccionales inapropiadas, la poca formación del docente y la motivación no adecuada de los niños por continuar sus estudios. Y como lo confirma González (2000), el Ministerio de Educación indicó que en el año 1995-1996, de una matrícula inicia de 414.690 alumnos, se produjo una deserción de 68.621.

Otro estudio realizado en Venezuela por Otamendy (1997), titulado *Estrategias Cognoscitivas y Metacognoscitivas para Lograr la Comprensión Lectora*, señala que el bajo rendimiento académico se debe, en mucho de los casos, a la poca concatenación de la lectoescritura, la cual obstaculiza la aplicación de los aprendizajes adquiridos; a la formación memorística que deja a un lado la reflexión y aplicación, y a la escasa pertinencia de los contenidos con lo cual se logra una deficiente preparación del estudiante, porque si el alumno no encuentra sentido o aplicación alguna de lo estudiado, no encontrará beneficios en sus estudios.

Los resultados revelan, entre otras cosas, un bajo nivel de motivación por parte de los estudiantes para permanecer en el sistema escolar y la existencia de fallas gerenciales en la conducción de los procesos enseñanza y aprendizaje. Aunado a la poca concordancia de lo enseñado y lo que el alumno necesita en su vida académica y cotidiana, se encuentra la crisis económica del país y por ende de las instituciones en las cuales los alumnos realizan su vida estudiantil, ya que esta repercute en las condiciones físicas de los planteles, al igual que en su adecuada dotación, aumentando así la crisis educativa, puesto que no existen en las escuelas ni la presencia de un aprendizaje significativo para el alumno, ni una institución que les anime a seguir en el sistema.

En la actualidad, las instituciones educativas presentan características poco favorables para un adecuado aprendizaje, entre las cuales podrían citarse: falta de capacitación de mano de obra calificada para la actividad productiva, desarticulación de los conocimientos teórico-prácticos, por muchos factores, tales como: la deficiente o nula dotación de los centros educativos ya antes mencionados, falta de personal debidamente preparado, lo cual origina que el alumno no cuente con las herramientas necesarias para desempeñarse adecuadamente en su formación académica.

En tal sentido, se confirma lo señalado en el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995: 101), el cual indica que:

Se deben atender urgentemente las necesidades que amenazan la eficacia de todo el sistema educativo y que plantean graves interrogantes sobre la adecuación de la educación que se tiene, con respecto a las necesidades de la Venezuela actual y las perspectivas requeridas para incrementar las actividades.

Es ésta, una de las razones por la cual se debe adaptar la situación actual de la educación a las nuevas demandas contextuales, atendiendo a todos y cada uno de los elementos que de una u otra manera están inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje, partiendo de la premisa de que la educación es un proceso conformado por una serie de elementos tales como alumnos, docentes, programas, planes, entre otros, que orientan los conocimientos, habilidades y aptitudes que deben desarrollar los alumnos a través de su proceso educativo.

Todos los argumentos expuestos expresan cómo los factores curriculares y contextuales, que muchas veces se consideran insignificantes, repercuten directa e indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje ofrecido en los centros educativos del país; ocasionando en dichos centros pérdidas de diversa índole, ya que los alumnos no sólo pierden el tiempo, sino también la oportunidad de prepararse para enfrentarse en un futuro a las exigencias de la vida actual, lo cual conduce a establecer que la inversión en educación se está convirtiendo más que una inversión en un gasto ya que no está generando los beneficios previstos en la formación de los educandos.

Las Estrategias Instruccionales

Específicamente, las estrategias instruccionales indican las actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia por parte del docente o el alumno que tornen más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la consecución de los objetivos. Estas deben estar en concordancia con las características, intereses, necesidades, expectativas y motivaciones del alumno, y al propio tiempo, responder a la simplificación del esfuerzo, a la eficacia y a la utilización de criterios de selección fundamentados en la naturaleza de la asignatura y los objetivos establecidos.

Diversos estudios se han efectuado sobre las estrategias instruccionales, en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en una asignatura o especialidad determinada, a continuación se presentan algunos de los estudios realizados.

Ausubel (1983), plantea que la educación es un proceso mediante el cual el individuo desarrolla sus habilidades físicas, intelectuales y morales bajo los lineamientos sociopolíticos de cada país, para mantener, en el tiempo y en el espacio, los

principios filosóficos de cada sociedad. Bajo este contexto, la Educación Básica tiene como finalidad la formación integral del educando. Por lo tanto, debe atender a todas las áreas de su personalidad: conocimientos, habilidades, destrezas, valores y aptitudes.

Anteriormente la educación era considerada como un proceso de disciplina y adiestramiento mental del individuo, Bigge y Hunt (1991). Esta concepción supone un doble perfil: el desarrollo de las capacidades internas del alumno, producto de la inteligencia y el desarrollo del cuerpo. De allí que las estrategias se consideren métodos que permiten perfeccionar las mentes de los alumnos.

La educación contemporánea en contraposición con la tradicional tiene como función principal orientar lo que el hombre manifiesta hacia la plenitud de actualización y expansión, por lo que las estrategias deben permitir a los alumnos actuar conscientemente frente a diversas situaciones de la vida, aprovechando las experiencias, integración de las ideas y progreso social.

Sin embargo, a pesar de algunos intentos por incorporar políticas transformadoras, aún persiste en el nivel de Educación Básica en Venezuela un estado de crisis dado que la educación formal que se imparte muestra poca vinculación con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este sector, como instrumento de formación y transformación que reclama la sociedad actual, razón por la cual el docente constituye un componente imprescindible para lograr una educación de calidad, por lo tanto, su formación debe estar adaptada a las demandas personales de los alumnos y sociales de la comunidad, a la evolución científico - tecnológica y al ritmo cambiante de la cultura, valores y comunicación de la sociedad donde se desenvuelve.

Es así, como la formación del profesor se considera como la preparación y emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común.

En el nivel de Educación Básica, el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de la actitud del docente, de su preparación académica y de la forma como organice las actividades pedagógicas. Esto es de particular significación en la I y II Etapa, sobre todo en los primeros grados del nivel, donde los índices de

repitencia y deserción son más elevados; situación que demanda especial atención (Rivero 1995).

Esas concepciones de la educación han generado, en lo que conciernen a las estrategias, diferentes definiciones. Al respecto, en el año 1981, la Organización de Estados Americanos (OEA), indicó que constituyen el conjunto de elementos: métodos, técnicas, recursos y procedimientos instruccionales, que se integran para facilitar el logro de los objetivos de una unidad de aprendizaje; no obstante, Nérice (1980), señala que las estrategias instruccionales constituyen las formas de poner en acción los métodos y técnicas de enseñanza para que ayuden con mayor eficacia a alcanzar los objetivos.

Para Díaz y Lule (1989), las estrategias instruccionales constituyen el conjunto de orientaciones didácticas que señalan, en forma clara e inequívoca, los métodos, procedimientos, técnicas y recursos que se planifican para el logro de todos y cada uno de los aprendizajes contemplados en los objetivos instruccionales. Estos autores, plantean que las estrategias instruccionales, atendiendo al uso, pueden clasificarse como:

1. Estrategias Cognoscitivas: las cuales facilitan la construcción, la aplicación y la validación del conocimiento, con variedad de propósitos, tales como la solución de problemas, la exploración de conocimientos, y en general, la realización de cualquier acto mental.

2. Estrategias Metacognoscitivas: las cuales especifican los pasos para supervisar, evaluar y mejorar cualquier pensamiento o acción que se esté ejecutando.

3. Estrategias Didácticas: éstas especifican las secuencias de actividades a realizar para organizar y conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje. Razón por la cual, el docente, al momento de planificar sus actividades debe considerar el tipo de estrategias que mejor se adapte a los objetivos y contenidos a tratar.

Por su parte, Flórez (1996), clasifica las estrategias instruccionales considerando el agente, en: magistrales, las cuales requieren de la intervención del docente dirigida al alumno o al grupo; socializadas, referidas a aquellas estrategias instruccionales en las que el docente y los alumnos forman un grupo de aprendizaje, e individualizadas requieren de la actividad personal del alumno de acuerdo con sus intereses y según sus aptitudes, actitudes y ritmo de aprendizaje.

Para Díaz y Hernández (2001), las estrategias instruccionales también se pueden clasificar según su aparición o utilización en la práctica pedagógica, como se presentan a continuación:

Estrategias Preinstruccionales, la utilización de estas estrategias permiten al docente alertar y preparar al estudiante, en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas.

Las estrategias Coinstruccionales, con la utilización de éstas se brinda apoyo a los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información que el docente le desea transmitir, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas que considere importantes. Para Díaz y Hernández (2001), la utilización, por parte del docente, de las estrategias coinstruccionales permite desarrollar funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión.

Por otra parte, se encuentran dentro de la clasificación las estrategias Postinstruccionales, las cuales se presentan “al término del episodio de enseñanza”, como lo señalan Díaz y Hernández (2001: 143), y permiten al alumno formar una visión integradora e incluso crítica de los conocimientos adquiridos, al igual que en otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje.

Otra valiosa clasificación de estrategias instruccionales es la presentada por Beltrán (1995), entre su clasificación se encuentran: las estrategias de apoyo, con las cuales se logra el desarrollo de las actitudes. Las estrategias de procesamiento, las cuales permiten el cultivo y desarrollo de la memoria, las estrategias de personalización, a través de ellas se decide qué hacer y qué creer. Dentro de sus operaciones se encuentran, clasificar el problema, centrarlo, observar, y obtener deducciones. Otra operación que se logra con el uso de este tipo de estrategias es la creatividad, la cual brinda grandes oportunidades en la producción de nuevas ideas, nuevos enfoques, en otras palabras, nuevas formas de orientar un trabajo.

La última de las estrategias de la clasificación de Beltrán (1995), pero no por esto la menos importante, la constituyen las Estrategias de Metacognición, las cuales proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es, y qué se sabe de ella. Con la aplicación de dichas estrategias se le permite al alumno reflexionar sobre el cómo lo aprendió, cómo lo resolvió, permitiendo con esto, desarrollar la atención, la comprensión y la memoria del alumno.

Según lo antes referido, se infiere que existen diversos criterios para clasificar las estrategias instruccionales, cada una contempla procedimientos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto Díaz y Lule (1989), afirman que los tipos de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender, bien sea por vía oral o escrita; donde el docente cumple la tarea de diseñador y facilitador, y en el segundo caso la responsabilidad recae en el alumno.

Para reforzar lo antes señalado, Ausubel (1976), asegura que la posibilidad de que un contenido pase a ser significativo depende de que este sea organizado lógicamente e incorporado al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustancial, es decir, relacionándolo con conocimientos previamente existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto.

En relación a lo antes dicho, Tomascheswski (1986: 108), afirma “para llegar al aprendizaje de una manera consciente activa y creadora se debe cumplir con el principio de la vinculación de la teoría y la práctica”. Solamente cuando los alumnos adquieran la idea de que todo lo que aprendan en las clases no está destinado sólo para el colegio sino también para la vida, se les aclarará el valor de la educación y de este modo las clases alcanzarán su máxima efectividad educativa.

Relacionado a lo anterior, Sánchez (1999: 36), señala “el aprendizaje es estratégico”, ya que las estrategias son procedimientos específicos o maneras de ejecutar acciones dirigidas a lograr un objetivo. Acciones que, mediante la práctica, se traducen en habilidades. Es ésta una de las razones por las que la autora afirma “La habilidad provoca una actividad mental o física que puede ser aplicada a la realización de tareas específicas de aprendizaje”. Habilidades que pueden ser desarrolladas a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje, para ella, “una estrategia es

una secuencia de pasos o actividades que conducen al logro de un objetivo". Es decir, las estrategias son procesos particulares que facilitan el aprendizaje y la enseñanza.

Según Calfee (citado en Sánchez, 1999), las estrategias pueden además, clasificarse en dos grandes tipos: macroestrategias y microestrategias. Las primeras, describen secuencias de actividades que facilitan la realización de un trabajo o tarea; las segundas, describen procedimientos de la información, de manera gradual y secuencial, con el fin de lograr un determinado resultado previamente especificado. En muchos casos, las microestrategias guían la mente paso a paso para analizar y resolver un problema, aplicar o definir un concepto, argumentar, aprender, etcétera; las microestrategias forman parte de las macroestrategias, y desglosan y describen actividades o procesos cognitivos más detallados y específicos de alguno de los pasos de un procedimiento más general.

Otros investigadores han clasificado las estrategias de instrucción o para el aprendizaje con distintas categorías. Entre estos se destaca Nérice (2000), quien considera tres aspectos para su clasificación: las actividades de los alumnos, el trabajo del alumno y la aceptación de lo enseñado. En relación con las actividades de los alumnos las estrategias se clasifican en pasivas, cuando toda la actividad de la clase se centra en el docente y los alumnos son simples receptores de la información, y activas, cuando el alumno participa activamente en el proceso de construcción de aprendizaje y el docente se desempeña como facilitador o mediador.

El trabajo del alumno plantea tres grupos de clasificación de las estrategias instruccionales: las individuales, cuando al tratar de minimizar las diferencias individuales el trabajo de aula se adecua al alumno; las colectivas, donde todos los alumnos cooperan con el trabajo; y las mixtas, en el desarrollo de las cuales se planifican actividades individuales y socializadas.

Otro aspecto señalado por Nérice (2000), es la aceptación de lo enseñado, ubica en esta categoría, las estrategias dogmáticas, donde la acción del docente se concentra en la transmisión, de manera autoritaria, de contenidos y, las heurísticas, cuando su práctica pedagógica va dirigida a estimular y guiar el aprendizaje.

Diferentes autores han planteado diversas teorías que interpretan la relación entre la concepción del educador y el proceso de construcción de aprendizaje en el alumno. Entre estas teorías se encuentran la teoría de acción, la teoría cognoscitiva y la constructivista.

Teoría de Acción

La teoría de Argyris y Schon (1985), parte del supuesto de que toda conducta deliberada tiene una base cognoscitiva y de que toda acción profesional puede ser informada por su Teoría de Acción, debido a que la conducta deliberada puede ser observada y cuantificada, con base en estas ideas, los autores concluyen que la Teoría de Acción es normativa por cuanto le indica al individuo lo que debe hacer si quiere lograr los resultados que se propone.

De igual manera, es una teoría de control desde el punto de vista subjetivo, ya que el individuo la utiliza para dirigir y gobernar sus acciones. Desde el punto de vista objetivo es explicativa y hasta predictiva, puesto que cuando otra persona observa el comportamiento del sujeto, infiere de lo observado una teoría de acción que puede o no coincidir con la del sujeto observado.

Esta teoría concibe la conducta humana como el conjunto de medios y actividades inteligentemente organizados para lograr un fin específico, los cuales cambian en respuesta al desempeño auto-observado, según el contexto donde se desenvuelve. El individuo desarrolla su acción desde una perspectiva teórica, la cual está constituida y representada por valores, normas, estrategias de acción y supuestos que, en un momento dado conforman el sistema de referencia cognoscitivo, el cual permite al individuo desarrollar su acción, percibir e interpretar la situación en la cual se encuentra, establecer objetivos y metas para su conducta, desplegar acciones para alcanzar objetivos, corregir sus acciones con respecto a los propósitos predeterminados y responder a las variaciones del entorno (Argyris y Schon, 1985).

La Teoría de Acción esta conformada por valores o variables rectoras, supuestos, normas y estrategias de acción. Según Morillo (2001), los valores son los que van a indicar la dirección de las acciones que una organización se plantea para desarrollar actividades organizacionales. Los supuestos son proposiciones teóricas que permiten explicar el comportamiento de los individuos y la organización. Se encuentran vinculados con los valores y las estrategias de acción. Las normas son las expectativas generales de carácter obligatorio para todos los que desempeñan un papel en un sistema y las estrategias de acción son un conjunto de acciones interrelacionadas que pone en práctica una organización con el propósito de alcanzar sus fines y mantener el equilibrio entre sus valores, creencias, supuestos y las variables influencias del ambiente.

Una vez conocidos los diferentes elementos que constituyen la Teoría de Acción de Argyris y Schon, se consideró pertinente la incorporación y análisis de varios de ellos en la presente investigación, para poder así identificar la teoría de acción explícita de los docentes de la primera etapa de Educación Básica como lo son: **los valores**, o principios rectores que orientan la acción humana; **las estrategias de acción**, referidas al conjunto de acciones a realizar, para lograr alcanzar los fines planteados y **los supuestos**, los cuales constituyen las razones para actuar de determinada manera.

Además, la Teoría de Acción está conformada por dos dimensiones que son: la Teoría Explícita y la Teoría en Uso.

La Teoría Explícita es la que la persona expresa en forma oral o por escrito ante el mundo; es la teoría de acción que el individuo comunica, puede decirse también que es la expuesta en los reglamentos, planes, programas, políticas y manuales de la organización.

La Teoría en Uso puede considerarse como la descripción real de la vida, es la que gobierna la acción, puede ser congruente o no con la Teoría Explícita, por lo que los autores hacen mucho énfasis en su amplitud y complejidad, ya que su estudio significa la codificación de las creencias expresadas y las no expresadas; éstas últimas deben ser inferidas de la observación de las conductas. Describen cómo las personas y las organizaciones solucionan sus problemas cotidianos. Esta teoría se construye a partir de la observación del comportamiento de los individuos o de la organización.

La situación descrita permite identificar dos tipos de teorías de acción, la individual y la organizacional, con dos dimensiones cada una, la explícita y de uso. La teoría de acción individual es propia de cada individuo y consiste en el conjunto de valores, normas, estrategias y supuestos que guían la conducta humana, y que constituye un marco de referencia, aunque en la práctica, su teoría en uso las niegue. La teoría de acción organizacional, abarca el conjunto de valores, misiones, fines, políticas, normas, supuestos y estrategias de organización (Inciarte, 1998).

Niveles de Aprendizaje Organizacional

El aprendizaje organizacional según (Picón, G., Fernández, M., Samek de R., y otros, 1987: 24), es “toda modificación de la Teoría de Acción de una organización, precedida de un esfuerzo colectivo ejercido con el deliberado propósito de provocar cambios en la organización y con resultados relativamente perdurables”.

La Teoría de Acción de Argyris y Schon, señala tres niveles de aprendizaje:

1. Aprendizaje de Recorrido Simple: es aquel que se da cuando los conflictos del ambiente interno o externo se solucionan mediante un cambio de estrategias, sin ocurrir cambios en las normas, en los propósitos, ni en las características centrales de la Teoría de Acción de sus miembros.

2. Aprendizaje de Doble Recorrido: Se da cuando se cambian las estrategias, las normas y los valores. En este caso, se produce un doble proceso de retroalimentación, uno que detecta el error en la acción, y otro en las normas. Se pretende resolver el problema de incongruencia de las estrategias y las normas, llegando a una reestructuración de la Teoría de Acción que incluye los principios o variables rectoras, los supuestos, las normas y las estrategias.

3. Deutero Aprendizaje: Es aquel que conduce a la modificación constante de la Teoría de Acción. Los autores definen este nivel como un aprender a aprender. El cual se logra cuando la escuela ha desarrollado estrategias de aprendizaje de simple y doble recorrido, de acuerdo con las experiencias pasadas y las aplica como corresponda a los conflictos detectados.

El deutero aprendizaje puede conducir a aprendizajes de primer o segundo orden, de acuerdo con las referencias de episodios pasados. Lo que persigue es la efectividad del aprendizaje desarrollando la capacidad para aprender.

Teoría Cognoscitiva

La teoría Cognoscitiva responde a la orientación de la Gestalt, incluye la teoría de la introspección, el discernimiento y el campo cognoscitivo. El aprendizaje es entendido como un proceso dinámico, por el cual se cambian las estructuras de los espacios vitales a través de experiencias. Las interpretaciones cognoscitivas se preocupan por las cogniciones (percepciones, actitudes o creencias), que tiene el individuo acerca de su medio ambiente y por las formas en que estas cogniciones determinan su conducta.

Dentro de esta teoría, el concepto de aprendizaje reacciona contra lo rutinario, ya que considera al hombre como un elemento dinámico en su propio crecimiento y desarrollo, participante activo en los procesos de aprendizaje, y lo define como ser consciente, intencional, que está en constante interacción inteligente con el ambiente.

Para el cognoscitismo el aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento, más que los cambios en la probabilidad de respuesta. La teoría cognoscitivista tiende a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada (González, 1997). La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructura por parte del estudiante. Entre los supuestos o principios específicos cognoscitivos directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen: (a) Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje (autocontrol, entrenamiento cognoscitivo); (b) Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisitos (Procedimientos de análisis, de tareas cognoscitivas); (c) Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento (uso de estrategias cognoscitivas); (d) Creación de ambientes de aprendizajes que permitan estimular a los estudiantes a hacer conexiones con el material previamente aprendido, (Giugni, 1989: 11-14).

La teoría cognoscitiva tiende a presentar las interpretaciones gestalistas. En este sentido, orientan los postulados del aprendizaje en función de la forma en que se le producen las reconstrucciones, ya que el ser humano tiene la capacidad de razonar. Esta capacidad le permite la adquisición de aprendizajes sobre objetos, hechos y fenómenos que lo rodean; “de tal forma que él aprende todo lo que percibe del medio exterior, atribuyéndole ciertas cualidades que son tan individuales como su idiosincrasia”, (Mata, 1993: 17), cualidades que son influenciadas por la cultura donde se desenvuelve y moldeados por el desarrollo intelectual y la experiencia cognoscitiva, es decir, que en la educación se deben considerar todos los elementos que giran en el entorno del alumno al igual que las costumbres.

La inclusión de la cultura en el ámbito educativo no es un proceso espontáneo y neutral, como lo señala López (1996), sino que es intencionado, es producto de valores y principios que comprometen una visión del hombre, de la sociedad y de la educación, y es a través de él que se materializan estructuras de poder y control definidas, que expresan una manera de actuar sobre los sujetos, prefijar intencionalmente sus comportamientos, abrir posibilidades, restar posibilidades, ubicar a los individuos en la división del trabajo.

Cuando se plantea la necesidad de eliminar el divorcio existente entre escuela y comunidad, entre saber académico y saber cotidiano, entre proceso formativo y vida, se hace inevitable una conceptualización de los aspectos y procesos que integran el proceso enseñanza–aprendizaje.

Este proceso, que ocurre en el interior del individuo, donde la actividad perceptiva del sujeto le permite incorporar nuevas ideas, hechos y circunstancias a su estructura cognoscitiva se conoce como aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), es decir, debe propiciar la incorporación del conocimiento en el espacio psicológico de las personas, o sea, el establecimiento de relaciones entre el conocimiento nuevo y la experiencia previa. Si se logra la incorporación de nuevas ideas, experiencias y hechos; el alumno obtendrá una percepción de utilidad inmediata del conocimiento que adquiere, a la vez que este pueda poner en práctica en su hacer diario lo aprendido, entonces se ha logrado un aprendizaje significativo.

En relación con lo antes referido, Ausubel (1983) considera pertinente entrar en detalles sobre el proceso de construcción de aprendizajes significativos debido a que las estrategias instruccionales propuestas se originan del desarrollo de las teorías cognoscitivas, es decir, que los profesores que pretendan enseñar estrategias de aprendizaje a sus alumnos deberían primero enseñarles a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, como lo señalan (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2000), con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción.

Enseñar estrategias de aprendizaje en el contexto del cognoscitivismo, supone también que, como docentes, se debe reflexionar sobre la manera de planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos de la materia que se enseña, con el fin de lograr mejores resultados, es decir, el docente debe preocuparse por enseñarle a sus alumnos a conocerse mejor, a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, con el objetivo de tratar de comprender sus carencias durante el aprendizaje, y lograr así un mejor ajuste entre sus expectativas de aprendizajes y los resultados obtenidos, si esto se logra, entonces, el alumno llega a la adaptación de las actividades y ejercicios presentados a sus propias características, y de este modo se le está ayudando a construir su propia identidad

cognitiva, alcanzando con mayor facilidad la adquisición de un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo puede clasificarse en aprendizaje significativo por recepción y aprendizaje significativo por descubrimiento. Ausubel (1983), hace hincapié en la función del aprendizaje receptivo en toda educación pero sobre todo en el aprendizaje escolar. Esto no significa que el autor niegue el valor del aprendizaje por descubrimiento, donde el contenido que se va a aprender se elige y adquiere por el sujeto que aprende. El énfasis que pone Ausubel en el aprendizaje receptivo es pragmático; señala que la mayor parte del aprendizaje escolar es aprendizaje receptivo y que, por tanto, se necesita analizar este tipo de aprendizaje con el fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje receptivo.

El aprendizaje significativo por recepción consiste en la internalización, por parte del estudiante, de la idea, hecho o circunstancia. Para que esto ocurra es imprescindible que el material sea presentado gradualmente y ser potencialmente significativo.

Estos tipos de aprendizaje, según el autor, pueden ser considerados significativos o repetitivos, de acuerdo con las condiciones en las que este ocurre y para que se considere significativo puede ser relacionado de manera no arbitraria y sustancial con lo conocido por el estudiante, además, de la actitud de aprendizaje que adopta él para ejecutarlo de esa manera y no de forma memorística.

Según Ausubel (1983), para que el aprendizaje sea realmente significativo se requiere:

1. Materiales de aprendizaje significativo, conceptualmente transparentes.

2. Una actitud para aprender significativamente, esto es, una disposición por parte del alumno para enlazar cada concepto del nuevo material con conceptos que él ya tiene en su estructura cognitiva.

3. Una estructura cognitiva adecuada, es decir, que algunos conceptos ya presentes en la misma, puedan ser relacionados de manera no arbitraria, con los nuevos conceptos.

El cumplimiento de estas condiciones, desde un punto de vista didáctico–metodológico, parece fundamental, puesto que implican, por un lado, el cumplimiento de la estructura cognitiva del alumno, y por el otro, la planificación adecuada del currículum y la instrucción y, finalmente, el fomento de actitudes favorables a este tipo de aprendizaje, con el potencial de motivación necesario.

El aprendizaje significativo incluye la idea de que cada individuo tiene una secuencia única de experiencias de aprendizaje y por consiguiente adquiere significados particulares para los conceptos. A este respecto, el autor señala, “el alumno es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posea a manera de una matriz ideativa y organizadora para incorporar, entender y fijar ideas nuevas”, (p.69); es decir, que el docente no tiene que imponer en el alumno las ideas o conceptos que considere pertinentes, puesto que el alumno es capaz de construirlas según los conocimientos adquiridos y formar e incorporar así sus nuevas ideas y conceptos.

Conclusiones

A manera de conclusión se puede señalar que las estrategias instruccionales mayormente utilizadas por los docentes de Educación Básica, son las magistrales (grupales), dentro de las cuales se destacan la exposición, el dictado, la copia, el cuestionario, y la presentación de problemas resueltos en el pizarrón, estrategias instruccionales que conducen al alumno a repetir las respuestas que le son sugeridas por el docente, obviando con la utilización de este tipo de estrategias instruccionales que el aprendizaje de los alumnos sea más satisfactorio, como ocurre cuando los docentes utilizan estrategias instruccionales fundamentadas en los principios de acción reflexión, flexibles y adecuado.

Los docentes no se preocupan por mejorar la calidad de la educación y permitir que los alumnos aprendan significativamente, por lo general, centra sus esfuerzos en la transmisión de conocimientos y no en la producción de estos en conjunto con sus alumnos, coartando así en ellos la oportunidad de crear de manera original su propio aprendizaje, y contribuyendo a generar en sus alumnos aprendizaje significativo.

Referencias Bibliográficas

- ARGYRIS, Ch., SCHON, D. (1985). **La ciencia de acción: promoción del aprendizaje para la acción y el cambio**. San Francisco: Editorial The Jossey Bass Inc.
- ALARCÓN, R. (2001). Aprendizaje organizacional y generación de tecnología educativa en la escuela básica venezolana. Tesis de maestría no publicada. La Universidad del Zulia, Maracaibo.
- AUSUBEL, D. (1983). **Psicología evolutiva**. Un punto de vista cognitivo (2a. ed.). México: Editorial Trillas.
- BIGGE y HUNT (1991). **Bases psicológicas de la educación**. México: Editorial Trillas.
- BELTRÁN, J. (1995). **Estrategias cognitivas y el aprendizaje**. Actas del II simposium de psicología educativa. Madrid.
- Centro de Investigación y Acción Educativa Latinoamericana. (1997). Plan de Acción. Mexico.
- DÍAZ y LULE (1989). **Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos**. México: UNAM.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista**. México: Mc Graw Hill.
- FLÓREZ, O. (1996). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Bogota: McGraw Hill.
- GIUGNI, D. (1989). Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos, relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante de educación. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- INCIARTE, A. (1998). **El hacer docente y el proceso de generación de tecnología educativa**. Maracaibo: D.R. Editorial de la Universidad del Zulia.
- LÓPEZ, N. (1996). **Retos para la construcción curricular**. Editorial Magisterio.
- MATA, G. (1993). **Aprendizaje Significativo como Línea de Investigación**. Maracaibo: Editorial Universo C.A.
- MONEREO, C. (Cord.), CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M., LLUISA PÉREZ, M. (2000). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona: Editorial Graó.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999). Proyecto educativo nacional: Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales.
- Ministerio de Educación (1995). Plan de acción del ministerio de educación: Una propuesta para superar la crisis educativa. Caracas.
- MORILLO, R. (2001). El aprendizaje organizacional en la escuela básica y la descentralización educativa. Trabajo de ascenso no publicado, La Universidad del Zulia, Maracaibo.
- NÉRICE, I. (2000). **Hacia una didáctica general dinámica**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- OTAMENDY, J. (1997). **Estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para lograr la comprensión lectora**. Caracas.
- PICÓN, G., FERNÁNDEZ, M., SAMEK, G., y otros. (1987). **Los procesos de cambio en las instituciones relacionadas con la educación venezolana, desde la perspectiva de la teoría de aprendizaje organizacional**. Caracas: Publicaciones de la UNESR.
- RIVERO, J. (1995). **La educación y la crisis latinoamericana**. Lima, Perú: Tarea.
- SÁNCHEZ, M.(1999). **Transferencia de los procesos de pensamiento a la enseñanza y al aprendizaje**. México: Editorial Trillas.
- STONE WISKE, M. (1999). (Comp.). **La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica**. Editorial Mc Graw Hill.
- TOMASCHEWSKI, K. (1986). **Didáctica general**. México, Grijaldo.
- UNESCO, (1992). **Necesidades especiales en el aula**. Guía para la formación del profesorado. Madrid, ediciones Unesco-Narcea, S.A. Universidad de Cambridge.